UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSO EDUCATIVO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATIVE PROCESS USING THEORETICAL PRECEPTS OF THE HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Janaina Cassiano Silva[1]
Universidade Luterana do Brasil - Itumbiara/GO

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a relação entre desenvolvimento infantil e o processo educativo à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Esta corrente teórica surgiu no início do século XX na ex-União Soviética, no contexto da Rússia pós-revolucionária. As principais referências são L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. A tarefa da Psicologia Histórico-Cultural consiste na investigação das particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim, que revele a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento. Além disso, o desenvolvimento psíquico na infância é influenciado pela educação e ensino estabelecidos por adultos, que organizam a vida da criança, criam condições específicas e transmitem-lhes a experiência social acumulada pela humanidade.

Palavras chave*: Desenvolvimento Infantil. Processo Educativo. Psicologia Histórico-Cultural.*

[1] Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação. Professora Adjunta do Iles/Ulbra/Itumbiara-GO. Os principais temas de atuação são: psicologia da educação, educação infantil, psicologia histórico-cultural e formação de professores.

Abstract: The objective of this article is to present the relationship between child development and the educative process using the theoretical precepts of the Historical-Cultural Psychology. That theoretical stream appeared at the beginning of century XX in the ex-Soviet Union. The main references are L.S. Vigotski, N. Leontiev and R. Luria. The task of Historical-Cultural Psychology consists of investigating psychological particularities of the child according to its age that are not limited to the characteristic of isolated psychic processes but reveal structure of the integral personality of the child in its formation and development process. Moreover, the psychic development in infancy is influenced by the education and an education established by adults, who organize the life of the child, creates specific conditions and transmit them accumulated social experience by the humanity.
Keywords: *Child Development. Educative Process. Historical-Cultural Psychology.*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir com o debate acerca da Educação Infantil, especificamente o desenvolvimento infantil, visando o processo de consolidação da Educação Infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância.

Realizei o estudo teórico, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, do desenvolvimento psicológico infantil e do ensino. Desta forma, será apresentada nesse artigo, num primeiro momento, uma síntese dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, posteriormente, a relação entre desenvolvimento infantil e o processo educativo. Escolhi este referencial teórico por acreditar que a Psicologia Histórico-Cultural considera o desenvolvimento integral do indivíduo.

A psicologia histórico-cultural e seus pressupostos

A Psicologia Histórico-Cultural[2] surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Esta corrente tem como principais referências L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria, que junto com representantes como Elkonin, Davidov, Zaporózhets, Galperin, Bozhovich compõe a chamada Escola de Vigotski.

Segundo Tuleski (2002) o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural se dá em um contexto no qual a história estabelecia para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver, embora estivesse convivendo com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente.

> [...] Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2002, p.55).

Tuleski também destaca que Vigotski além da crítica à Psicologia Tradicional também fez considerações acerca da psicologia marxista, em constituição naquele período, que na sua análise, não passava de "[...] uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels superpostas às análises de fenômenos psicológicos realizadas pela psicologia ocidental" (2002, p.76). A esse respeito, Vigotski (1991) acentua que se deve buscar nos ícones do marxismo o método para a construção de uma ciência que possibilite investigar o psiquismo humano e não considerar que o marxismo trará a solução do problema da psique.

Vigotski (1995) entendia que método e objeto de investigação devem ser ajustados de forma adequada e, por isso, o estudo dos processos psíquicos superiores, especificamente, humanos, principal objeto de estudo da psicologia vigotskiana, exigia a for-

[2] Esta também tem outras denominações, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade.

mulação de um método de investigação próprio. Ademais, o autor era contrário à análise fenomenológica ou descritiva em psicologia, considerando que esta "toma o fenômeno tal como aparece externamente e supõe com toda a ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide o nexo real, dinâmico-causal que constitui sua base" (VIGOTSKI, 1995, p. 103).

Duarte (2000) demonstra a utilização, na Psicologia Histórico-Cultural, de outros dois princípios do materialismo histórico-dialético. O primeiro, baseado na metáfora de Marx[3], é o princípio da análise da forma mais desenvolvida, ou seja, significa o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por este. O autor destaca que Vigotski entendia que o estudo das formas mais desenvolvidas "revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas, sendo que o inverso não seria necessariamente verdadeiro" (DUARTE, 2000, p.85). O segundo princípio refere-se à concepção de conhecimento humano como reflexo da realidade objetiva no pensamento.

A construção da Psicologia marxista era vista por Vigotski como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, que não seria, contudo, calcada na justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. "Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos" (DUARTE, 2003, p. 40).

Martins (2007) afirma que a Psicologia Histórico-Cultural encontra nos fundamentos centrais do marxismo os determinantes primários para as explicações sobre o psiquismo humano a partir das correlações entre os fenômenos psíquicos e o mundo material. Através da epistemologia materialista histórica dialética podemos explicar o psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta.

[3] A metáfora de Marx é referente ao princípio de que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco.

Vigotski (1995) também defendia uma análise psicológica explicativa, que mostrasse os nexos dinâmico-causais determinantes da origem e do desenvolvimento dos fenômenos. Logo, Elkonin (1996) enuncia que Vigotski estabeleceu as bases para a construção de um novo sistema para a psicologia, fundamentado no materialismo histórico dialético e, por isso, ele poderia ser considerado um metodólogo da psicologia.

Para Shuare (1990), a psicologia histórico-cultural diferencia-se de outros sistemas científicos pela relação que estabelece com a filosofia, visto que esta busca em sua concepção filosófica determinada, a saber, o materialismo histórico dialético, os marcos metodológicos no interior dos quais se deve desenvolver a investigação científica.

A tarefa da psicologia histórico-cultural consiste, segundo Bozhovich (1976), na investigação das particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim, pelo contrário, revele a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil e o processo educativo na perspectiva histórico-cultural

Na psicologia ocidental, existem várias teorias (Gesell, Freud, Piaget e Skinner) sobre o desenvolvimento psíquico humano que consideram o desenvolvimento infantil um processo completamente autônomo, possuidor de regularidades internas próprias e que não depende do ensino e da educação das crianças. Contudo, alguns psicólogos soviéticos consideram que o desenvolvimento deve passar por ciclos determinados antes que o ensino possa empenhar-se a cumprir suas tarefas específicas, ou seja, o desenvolvimento sempre se adianta ao ensino e aquele se estrutura sobre este (DAVIDOV, 1988).

Os psicólogos soviéticos traduziram, em condições concretas, o conhecimento filosófico das proposições do Marxismo-Leninismo, apontando que "o desenvolvimento psicológico dos indiví-

duos segue um caminho de *herança social* (Engels) ou um caminho de *apropriação* (Marx) de experiência social" (ZAPOROZHETS; ELKONIN, 1971, p. xi, tradução nossa, grifo do autor).

Faz-se necessário superar a visão idealista do desenvolvimento psicológico. Como Vigotski afirmou nos anos de 1930, segundo Elkonin (1999), é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. A concepção de Piaget é clara nesse sentido ao abordar o desenvolvimento intelectual separado da esfera afetiva e das necessidades. A principal deficiência desta concepção é a impossibilidade de explicar as passagens de um estágio de desenvolvimento intelectual a outro. Diante disso, o mais fácil é atribuir à maturação ou outras forças externas com relação ao processo de desenvolvimento psíquico.

Conforme Leontiev (1987), a criança no curso de seu desenvolvimento penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. Esta *concreção,* inicialmente obrigatória - caráter ativo da forma em que a criança assimila os processos superiores de comportamento humano - exige que as tarefas que o educador lhe sugere tenham conteúdo e que a vinculação entre o que a criança deve fazer e aquilo por que atua e as condições de sua ação não sejam formais nem convencionais.

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino.

Para Rubinstein (*apud* DAVIDOV, 1988), a criança se desenvolve, educando e aprendendo, não se desenvolve e se educa e se aprende. Isto significa que a educação e o ensino se incluem no processo de desenvolvimento da criança e não somente se estrutura sobre este.

O desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam

a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Com relação à aquisição de conhecimento, Elkonin (1969) enfatiza que não é qualquer maneira de adquirir os conhecimentos que desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual, ou seja, não é toda observação das regras de conduta que atesta o desenvolvimento da criança das características correspondentes da personalidade. Com frequência, os conhecimentos que se assimilam de um modo formal, não servem de guia para a ação, não se utilizam com a prática e não tem suficiente influência no desenvolvimento intelectual das crianças. As regras de conduta se cumprem muitas vezes somente de forma externa e sob condições exatamente determinadas. O desenvolvimento da psique não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. Os efeitos dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realiza estas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem.

Segundo Elkonin (1969), ao aprender a ler e escrever, a criança adquire algumas habilidades novas, desenvolvendo ao mesmo tempo o ouvido fonemático, a faculdade de orientar-se nos materiais sonoros e de dirigir voluntariamente o aparato vocal. O autor ressalta que no estudo da gramática a criança também desenvolve a capacidade para o pensamento abstrato além de assimilar regras e leis determinadas do idioma. Ao assimilar, sob a direção dos adultos, normas determinadas de conduta com as demais pessoas, a criança aprende a comportar-se segundo regras determinadas, de acordo com normas morais de sua sociedade. Sobre esta base, desenvolve-se uma capacidade mais geral para reger seus modos de proceder e se forma a conduta voluntária. O caráter,

como combinação constante de determinadas normas de conduta com respeito aos demais, a suas atividades e a si mesmo, é resultado também do aprendizado.

O ingresso na escola muda de modo radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significação social. Nesse momento, ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos e tem que aprender de uma maneira sistemática, quando isto lhe foi exigido. De acordo com Elkonin (1969), a criança começa a apresentar relações sérias com o mestre e com o conjunto de estudantes de sua classe e, em parte com toda a escola. A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família.

Acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2006) apresenta e agrupa as teorias mais importantes em três categorias fundamentais. A primeira implica uma completa independência entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. Nessa categoria, invariavelmente, o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. A segunda categoria afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento, segundo James (*apud* VIGOTSKI), "a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação" (2006, p.105). Nessa categoria, constatamos que o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações. Por fim, na terceira categoria percebemos que há uma tentativa de conciliação dos extremos das teorias anteriormente apresentadas, o que supõe uma teoria dualista do desenvolvimento. Desta forma, de um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como

independente do de aprendizagem, porém, de outro, esta mesma aprendizagem considera-se coincidente com o desenvolvimento.

De acordo com os psicólogos ou os pedagogos puramente teóricos, para Vigotski "o docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades (capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc) e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral" (2006, p.107).

Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral somente funcionam porque há elementos materiais e processos comuns. A esse respeito Vigotski afirma que:

> somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns (2006, p.108).

Vigotski (2006) destaca que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, "toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história". Além disso, enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. "É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2006, p.111).

O autor ainda aponta que, para se definir a efetiva relação entre desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial da criança. Entendemos o primeiro como "o nível de desenvolvimento das funções

psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado" (VIGOTSKI, 2006, p. 111). Em relação ao segundo temos que " a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VIGOTSKI, 2006, p.112). Vigotski (2006) também apresenta que a zona de desenvolvimento potencial da criança[4] permite-nos analisar o processo de desenvolvimento e maturação já produzidos, até o momento, bem como os processos que ainda estão ocorrendo e se desenvolvendo, além de determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2006) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. "Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística" (VIGOTSKI, 2006, p.116-117).

Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o

[4] Defini-se zona de desenvolvimento potencial da criança, segundo Vigotski como "o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos" (2006, p.112).

que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Ainda neste âmbito, Davidov (1988) apresenta que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976), conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

O papel do trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo.

Segundo Leontiev, o ponto principal que deve ser sublinhado acerca da educação, "é que este processo deve *'sempre'* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, consequentemente, a continuidade do progresso histórico" (1978, p. 272, grifo do autor). O autor acrescenta que o movimento da história "só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação" (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Bozhovich (1976) também ressalta que a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce evita a aparição, durante o desenvolvimento infantil, das características negativas que com frequência surgem nas condições de uma educação espontânea e que exigem para sua superação um trabalho sério.

Considerações finais

Diante do exposto pode-se considerar, como mostra Vigotski (2006), que a aprendizagem, não é em si mesma, desenvolvimento, porém, uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao desenvolvimento mental, ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, "[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente" (VIGOTSKI, 2006, p.115).

O autor ainda afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mesmo que diretamente ligados não se produzem de modo simétrico e paralelo[5]. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, que não pode ser explicada apenas por uma fórmula especulativa apriorística.

Como nos mostra Saviani (2005), não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Referências

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formacion em la edad infantil:** investigaciones psicológicas. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progres-

[5] A esse respeito Vigotskii (2006) afirma que o desenvolvimento da criança não acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta.

so, 1988.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmica dos Nossos tempos; 86).

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**.** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. **Journal of Russian and East European Psychology**. New York, v. 37. n. 6, p. 11-30, nov/dez. 1999.

_____. Epílogo. In: VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996. p. 387-412.

_____. Seccion Sexta. Desarrollo Psiquico de los Niños. In: SMIRNOV, A. A. (et al). **Psicología.** Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1969, p.493-560.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS:** antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 57-70.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D.

(Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.117-134.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo.** Moscou: Editorial Progresso, 1990.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Edum, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A . R.; LEONTIEV, A . N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103- 118.

_____. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1991. Tomo I.

_____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1995. Tomo III

ZAPOROZHETS, A. V; ELKONIN, D. B. (Ed.) **The psychology of preschool children**. Translated by John Shybut and Seymore Simon. Massachusetts: MIT Press, 1971.

Recebido em 13 de novembro de 2009.
Reformulado em 05 de dezembro de 2009.
Aprovado em 12 dezembro de 2009.